

УДК 374.7: 37.046**Якса Н.В.**

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

**АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА
ДО ЗДІЙСНЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

У статті представлено нові вимоги до педагогічних кадрів в умовах неперервної професійної освіти в полікультурних регіонах України. Визначено сутність якості освіти як соціальної категорії. Окреслено ключові критерії і основні показники, що створюватимуть нормативну базу стандартизації при переході від аналізу проблеми якості освіти до розробки стандарту якості. Обґрунтовано доцільність формування у майбутнього вчителя міжкультурної компетентності, що є складовою частиною професійно-педагогічної компетентності.

Нове сторіччя в умовах зміни пріоритетів в освіті висуває підвищені вимоги до підготовки спеціалістів. Фахівець нового покоління має бути здатен розв'язувати найскладніші сучасні для людства завдання. Таку підготовку спроможна здійснити лише така система освіти, яка буде виховувати та формувати людську особистість, здатну до творчого пошуку, постійного засвоєння нових знань та прийняття нестандартних рішень. Згідно з матеріалами ЮНЕСКО, пріоритетне завдання навчання дорослих – забезпечити людину комплексом знань та вмінь, необхідних для активної творчості та діяльності в сучасному динамічному житті. У наш час склалась сукупність поглядів на роль науки про дорослих у досягненні узгодженого прогресу особистості. Розглядаючи важливість освіти дорослих у соціально-економічних перетвореннях, слід зазначити, що вона є одним із вагомих чинників економічного і соціально-культурного прогресу [1; 2].

Значних масштабів ідеї безперервної освіти набули в дослідженнях з андрагогіки в зарубіжних країнах – США (М. Ноулз, Р.М. Сміт), Великій Британії (П. Джарвіс), Німеччині (Ф. Пеггелер), Польщі (І. Дзежговська, Л. Тургос, І. Вільш), Бельгії, Швейцарії, Угорщині, Росії.

Зокрема у Польщі з 1946 р. в Ягелонському університеті (м. Краків) діє кафедра просвіти і культури дорослих, що заснована педагогом М. Семенським та психологом В. Хенріком, та дослідницький підрозділ суспільної педагогіки і андрагогіки Педагогічного інституту цього університету [3: 22].

Особливого значення набуває професійна освіта в умовах полікультурного суспільства, тому мета статті полягає в тому, щоб визначити андрагогічні засади професійної підготовки майбутнього педагога до здійснення міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Як засвідчили результати проведених досліджень, рівень сформованості готовності майбутніх педагогів до міжкультурної взаємодії суттєво зростає за умов реалізації спеціальної технології, спрямованої на формування професійної компетентності студентів в процесі підготовки до педагогічної діяльності у ВНЗ. Формування міжкультурної толерантності, знань, умінь та навичок міжкультурної взаємодії.

Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що у сучасній науці про освіту виділяють дві моделі навчання:

I. Педагогічну модель навчання (М. Ноулз, Р. Сміт, П. Джарвіс), при якій організація діяльності педагога і студента відбувається за таких умов:

- педагог займає домінуючу позицію, він визначає всі параметри процесу навчання: цілі, зміст, форми й методи; засоби й джерела навчання;
- студент у силу об'єктивних чинників (несформованості особистості, залежного економічного й соціального становища, невеликого життєвого досвіду, відсутності серйозних проблем, для вирішення яких необхідно вчитися) займає підкорене, залежне становище і не має можливості суттєво впливати на планування й оцінювання процесу навчання. Участь студента в реалізації процесу навчання достатньо пасивна, головна функція – сприйняття соціального досвіду, що передається педагогом.

У зв'язку з цим М. Ноулз вважав, що застосування педагогічної моделі навчання і педагогічної технології обґрунтоване й виправдане у навчанні дітей до 18 років.

Від 18 до 25-30 років більш коректним і доцільним є використання андрагогічних принципів навчання, а згодом – найбільш ефективними є андрагогічні технологічні дії.

II. Андрагогічна модель навчання, на думку зарубіжних і вітчизняних учених М. Ноулза, Р. Сміта, П. Джарвіса, І. Дзежговської, Ю.М. Кулюткина, С.І. Змєєва, І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєвої, Л.Є. Сігаєвої й інших [4; 5], передбачає організацію діяльності викладача студента, що ґрунтується на кількох головних положеннях, які відображають основні ідеї продуктивного підходу.

1. Студентові належить провідна роль у процесі навчання (тому він є таким, хто навчається, а не тим, кого навчають).

2. Дорослий, який навчається, прагне до самореалізації, до самостійності, до самоуправління й усвідомлює себе здатним до цього.

3. Майбутній фахівець наділений життєвим (побутовим, соціальним, професійним) досвідом, що може бути використаний як важливе джерело навчання як його самого, так і його колег.

4. Студент навчається для вирішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної життєвої мети.

5. Майбутній фахівець розраховує на невідкладне застосування отриманих у ході навчання вмінь, навичок, знань і якостей.

6. Навчальна діяльність дорослого, котрий навчається, значною мірою детермінується тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, що або обмежують, або сприяють процесові навчання.

7. Процес навчання майбутнього фахівця організований у вигляді спільної діяльності педагога і студента на всіх етапах: планування, реалізації, оцінювання і, певною мірою, корекції.

Як видно, усі представлені вище положення, що характеризують андрагогічну модель навчання, можуть бути віднесені до навчання педагогів у системі підвищення кваліфікації перепідготовки.

Сказане вище, для більшої наочності, представлено в таблиці 1.

Таким чином, головна відмінність андрагогічної моделі навчання від педагогічної полягає в тому, що за цією системою кожен студент активно і реально бере участь в організації процесу навчання. Відзначимо, що така модель може виявитися ефективною й у випадку її застосування в межах післядипломної педагогічної освіти, особливо якщо йдеться про підвищення кваліфікації педагогів у здійсненні ними міжкультурної взаємодії у своїй професійній діяльності. Реалізація цієї моделі дозволить сформувати у майбутніх учителів також уміння навчати учнів міжкультурній продуктивній взаємодії.

У процесі дослідження історичного аспекту зародження, становлення і розвитку системи післядипломної педагогічної освіти можна виділити основні передумови, що визначають стратегію переходу системи підвищення кваліфікації і професійної перепідготовки педагогічних кадрів у нову інтегративну якість, що забезпечує вихід педагога-практика на рівень засвоєння новітніх знань, удосконалення практичних умінь і навичок.

Е.М. Нікітіним окреслено основні функції зазначеної системи: освітня, інформаційна, консультативна, дослідницька, проектувальна, застосувальна, експертна. Ю.М. Кулюткін наголошує, якщо в попередні десятиліття система підвищення кваліфікації традиційно виконувала компенсаторні функції (ліквідація прогалин у попередній підготовці вчителя), а також функції адаптивні (оперативне

пристосування вчителя до різного роду змін у змісті або методах навчання), то в даний час на перший план починає висуватися розвивальна функція післядипломної освіти [6].

Таблиця 1.

Андрагогічна модель навчання

Соціально-психологічна установка студентів	Характер установки	Діяльнісній ролі установки студентів	Діяльнісній ролі характеристики педагога	Характер організації процесу навчання
Самосвідомість	Прагнення до самостійності, незалежності, самоуправління	Самостійний пошук інформації; активна, провідна роль у визначенні параметрів навчального процесу	Надання допомоги у визначенні параметрів навчального процесу і пошуку інформації	Самостійне визначення параметрів навчання і формування знань, умінь і навичок
Досвід	Наявність значного обсягу життєвого (побутового, соціального, професійного) досвіду	Важлива роль досвіду: використання його в якості одного з джерел навчання	Допомоги у виявленні досвіду студентів і його використанні в процесі навчання	Індивідуалізація навчання, що переслідує конкретні індивідуальні цілі навчання
Готовність до навчання (мотивація) і мета навчання	Визначається необхідністю вирішити життєво важливу проблему, висока мотивація	Провідна роль у формуванні мотивації і визначенні мети навчання	Надання допомоги у виявленні освітніх потреб і визначенні мети навчання	Індивідуалізація навчання, що переслідує загальні, уніфіковані цілі
Використання отриманих ЗУН	Невідкладне, з метою вирішення життєво важливої проблеми	Формування ЗУН, необхідних для вирішення життєво важливої проблеми	Надання допомоги в доборі змісту навчання	Навчання за міждисциплінарними модулями (блоками)
Участь у процесі навчання	Активна	Активна участь на всіх етапах процесу навчання	Організація спільної діяльності щодо побудови процесу навчання	Спільна діяльність студентів і педагога щодо організації процесу навчання

Думка вченого підтверджується тим, що, за даними наукових досліджень, у професійній діяльності вчителя може наступити точка професійного вигорання, котра супроводжується спаданням темпів розвитку професійної, соціальної, культурної, освітньої компетентності. Як правило, перший такий період починається через чотири роки після початку професійно-педагогічної діяльності у школі.

Особливості сучасної соціально-освітньої ситуації в полікультурних регіонах України висувають нові вимоги до педагогічних кадрів, які можна сформулювати у такому вигляді:

1. Соціальні функції педагога полягають, з одного боку, у підготовці підростаючого покоління до життя в соціумі за умов його полікультурної специфіки в регіонах (адаптивна функція), а з іншого боку – у формуванні особистості, здатної до творчості, самореалізації своїх можливостей, веденню міжкультурного діалогу (гуманістична функція). Хоча ці функції пов'язані між собою, варто пам'ятати про їх антиномічність.

2. Особистісна спрямованість неперервної педагогічної освіти тісно узгоджується з проблемою збереження педагогом високого рівня професійної компетентності, що включає міжкультурну взаємодію як один з показників (Е.М. Нікітін).

Логіка перспектив нашого подальшого дослідження, на думку С.Е. Шишова та В.А. Кальнея, вимагає визначити сутність якості освіти як соціальну категорію, що відображає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, її відповідність потребам і очікуванням суспільства в розвитку і формуванні громадянських, побутових і професійних компетенцій особистості.

Якість освіти відображає ступінь задоволення запитів споживача (у нашому випадку – конкретний педагог, освітня установа, де він працює; освітня система району, міста) і ступінь ефективності професійної діяльності педагогів – слухачів установ післядипломної освіти. Якість освіти може бути розглянута на чотирьох основних рівнях: цілепокладання, освітніх програм, освітнього процесу, освітнього результату. Перехід від вивчення якості освіти до розробки стандарту якості припускає визначення ключових критеріїв і основних показників, що створюватимуть нормативну базу стандартизації. При цьому критерії і показники першого (цілепокладання) і четвертого (освітнього результату) рівнів поєднані між собою і, по суті, віддзеркалюють ідеальний образ випускника системи післядипломної освіти.

Стандарт (норма, зразок) у широкому розумінні цього слова – зразок, еталон, модель, прийняті за вихідні для співставлення з ними інших схожих об'єктів. Застосування стандарту сприяє поліпшенню

якості продукції, підвищенню технологічності її одержання. Стосовно професійної освіти (в тому числі й післядипломної), стандарт якості освіти – соціальна норма, у якій відображено вимоги до якості освіти з боку суспільства і держави; якість освітнього результату є якістю особистості, що фіксується через категорії культури соціально-громадянської зрілості, рівня знань, умінь, творчих здібностей, вмотивованості, тобто рівень професіоналізму і ступінь універсалізму [7: 279-281].

Можливі орієнтири (критерії, показники) стандартизації якості системи післядипломної педагогічної освіти представлені в таблиці 2.

Серед ключових критеріїв (і показників) стандартизації післядипломної освіти виступають професійна культура і компетентність, індивідуальний стиль і автономність діяльності педагога.

Таблиця 2.

**Рівні і критерії стандартизації якості освіти в контексті
підвищення компетентності педагога в здійсненні міжкультурної
взаємодії суб'єктів освітнього процесу**

Рівні стандартизації якості освіти	Ключові критерії	Основні показники
1. Цілепокладання	<ul style="list-style-type: none"> - індивідуальний стиль діяльності (ІСД) педагога; - творчий ІСД педагога; - автономність професійної діяльності педагога 	<ul style="list-style-type: none"> - гуманітарна експертна оцінка ІСД педагога; - гуманітарна експертиза творчого характеру ІСД педагога; - ступінь автономності професійної діяльності педагога
2. Освітні програми	<ul style="list-style-type: none"> - відповідність державному стандарту середньої або вищої професійної освіти (стандарту другого, у перспективі третього покоління); - відповідність ідеології модернізації освіти; - відповідність світовим стандартам освіти й облік позитивного вітчизняного досвіду 	<ul style="list-style-type: none"> - індекс фундаменталізації; - індекс відновлення змісту освіти; - індекс трудомісткості - індекс диференціації навчального часу (за формами занять), включаючи самоосвіту; - індекс практичної орієнтації програм навчання

Рівні стандартизації якості освіти	Ключові критерії	Основні показники
3. Освітній процес	<ul style="list-style-type: none"> - якість професорсько-викладацького складу; - якість організації освітнього процесу (ОП); - якість ресурсного за безпечення освітнього процесу 	<ul style="list-style-type: none"> - індекс якісного складу професорсько-викладацького складу; - індекс співвідношення штатних і запрошених фахівців; - індекс використання інтерактивних технологій (ІАТ); - індекс використання нових інформаційних технологій (НІТ); - індекс використання позааудиторних форм освіти (ПФО); - індекс інформаційно-комп'ютерного забезпечення ОП; - індекс навчально-методичного забезпечення ОП
4. Освітній результат	<ul style="list-style-type: none"> - професійна культура педагога; - професіоналізм, педагогічна майстерність; - професійно-особистісні якості педагога; - професійна компетентність педагога 	<ul style="list-style-type: none"> - індекс сформованості професійних знань, умінь, компетентностей; - індекс особистісних "переваг" педагога; - індекс екстрасистемної оцінки автономної діяльності педагога; - гуманітарна експертна оцінка ІСД і його творчого характеру

Категорії "професійна культура" і "професійна компетентність" педагога досить повно розглянуті в дослідженнях Г.А. Бордовської, Н.В. Бордовської, В.Г. Воронцової, С.Г. Вершловського, І.А. Колесникової, Ю.М. Кулюткіна, Г.С. Сухобської, О.П. Тонконової, В.Ю. Кричевського, О.Є. Лебедева, Н.Г. Ничкало, В.І. Гринькової та ін. При цьому професійна компетентність педагога розглядається переважно як інтегральна професійно-особистісна характеристика, обумовлена готовністю і здатністю виконувати професійно-педагогічні функції відповідно до прийнятих у соціумі в даний час норм і стандартів. Деякі

вчені говорять сьогодні про кризу професійної компетентності у сфері освіти, показниками якої вважають:

- суперечність між рівнем сформованості особистості і професійною адаптивністю педагога та динамікою розвитку соціально-педагогічної реальності;
- суперечність між ступенем розвиненості у педагогів системного погляду на педагогічну реальність і ступенем інтегративності процесів, що її визначають.

Для вирішення вказаних вище суперечностей доцільно в період професійно-педагогічної та післядипломної підготовки вчителя формувати у нього міжкультурну компетентність, що є складовою частиною професійно-педагогічної компетенції.

Андрагогічною за своєю сутністю є також модель організації продуктивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, яку ми пропонуємо реалізовувати в системі освіти полікультурних регіонів на основі попередньої професійної підготовки вчителя до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу (рис. 1). Вона містить чотири компоненти – цільовий, проектувальний, процесуальний та рефлексивно-оцінний.

Цільовий компонент вказаної моделі вміщує не лише мету організації продуктивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, але й певні принципи і функції, відповідність яким забезпечує її реалізацію на практиці.

На основі проведеного дослідження щодо реалізації моделі і технології формування професійної компетентності майбутніх педагогів у міжкультурній взаємодії суб'єктів освітнього процесу були сформульовані такі принципи або вихідні вимоги до організації продуктивної взаємодії як у процесі навчання майбутніх педагогів у ВНЗ, так і в їх професійній діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах на засадах міжкультурної взаємодії:

Принцип діалогічності означає, що лише в умовах суб'єкт-суб'єктних відносин, рівноправного співробітництва, що передбачає включення всіх суб'єктів освітнього процесу у взаємообмін, діалог культур, обмін думками, ідеями, життєвими й навчальними планами є можливим формування й розвиток особистості. Цей принцип спрямовує персоналізацію взаємодії учнів (студентів) і педагогів, нівелює їх субординаційні характеристики, перетворює на партнерів, суб'єктів здійснюваної взаємодії.

Принцип наступності детермінує характер зв'язків між сферами полікультурної взаємодії, сприяє встановленню зв'язків між ними, дозволяє передбачити логіку їх подальшого розвитку. На основі наступності накопичуються факти для аналізу, корекції й

прогнозування подальшого вдосконалення компетентності вчителя в
полікультурній взаємодії та складових базових компетенцій.

Тут малюнок

Принцип координації відображає способи дій суб'єктів професійно-орієнтованої взаємодії, спрямовані на узгоджену роботу всіх її учасників, досягнення найвищого ступеня єдності сфер взаємодії й одночасно її корекцію в міру необхідності.

Принцип інтеграції забезпечує стан пов'язаності як всередині компонентів представленої моделі взаємодії, так і в реальній практичній діяльності, в реальному освітньому процесі між суб'єктами взаємодії й учасниками: вчитель/викладач ↔ учень (студент).

Принцип проблематизації означає актуалізацію навчання суб'єктів освітнього простору продуктивній взаємодії, через включення студентів в конструктивне обговорення, співвіднесення ціннісних орієнтацій і смислів представників різних культур і національних традицій.

Принцип персоніфікації, який вимагає врахування у взаємодії особистісно-діяльнісних, вітальних та інших особливостей конкретного суб'єкта, його систему ціннісних орієнтацій, наявність у нього власного досвіду полікультурної взаємодії.

Враховуючи специфіку міжкультурної взаємодії як різновиду продуктивної взаємодії, нами виділено чотири головні функції моделі перспективної міжкультурної взаємодії на засадах продуктивності:

- Пізнавальна або інформаційна – вміння повідомити, зробити запит на необхідну інформацію з різних галузей культури як рідною, так і іноземною мовою;
- Регулятивно-стимулююча – полягає в прагненні висловити прохання, надати пораду, підтримати, розподілити повноваження між учасниками взаємодії;
- Етико-мовленнєва функція полягає у здійсненні міжкультурної міжособистісної взаємодії на засадах етики, оволодіння усім спектром тактик в ситуації спілкування, знайомство зі зразками мовленнєвого взаєморозуміння, культури іншомовного спілкування;
- Ціннісно-орієнтаційна функція пов'язана з усвідомленням значущості спільного спілкування, взаємодії з позицій їх безпосередньої особистісної значущості для кожного суб'єкта освітнього процесу.

Пропонована модель організації продуктивної міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу ретранслюється в умовах освітнього процесу, для якого є характерною таксономія його цілей, тобто побудови їх чіткої системи, що розглядалася в науковій літературі Ш.О. Амонашвілі, М.М. Палтишевим, Є.Н. Ільїним, С.М. Лисенковою, В.Ф. Шаталовим та ін. Вчені сходяться на думці, що цілі мають бути життєво обґрунтованими, зрозумілими й реально досяжними.

Отже, ми визначаємо цільовий компонент розробленої нами моделі через сукупність конкретних цільових установок:

- формування системи знань, умінь, навичок групової взаємодії;
- виявлення й формування стійкої, позитивної потреби у взаєморозумінні, взаємному пізнанні, спільному спілкуванні, поведінці й взаємній діяльності;
- досягнення високого рівня особистісних і групових перетворень.

Модель організації продуктивної взаємодії розрахована на безпосередній контакт суб'єктів освітнього процесу, тому всі поставлені цільові установки мають бінарний характер і орієнтують як на вчителя, так і учня. Співтворчість і взаємодія учня і педагога, їх готовність до взаємодопомоги, наявність (чи відсутність) у них установки на співрозмовника, на адресність своєї активності "значущому іншому" (В.С. Біблер), на "презумпцію розуміння" (Г.С. Батіщев) так само є обов'язковим атрибутом цільового компонента.

Проектувальний компонент є неначе логічним продовженням цільового, однак акцентує увагу на організації продуктивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу шляхом розробки шляхів її реалізації, яка вміщує усі сфери – спілкування, поведінки, відношення й діяльності. Цей компонент також пов'язаний з вибором і пошуком форм переносу досвіду продуктивної взаємодії на реальну практичну діяльність, у полікультурний соціум з усіма можливими варіантами індивідуальної і групової взаємодії, з опорою на знання його принципів, форм і методів.

На цьому етапі також відбувається реалізація принципу педагогічної підтримки, на важливості якого наголошується у ряді досліджень.

Модель постадійної взаємодії представлена нами таким чином, що кожній стадії відповідає певний компонент, а обов'язковою умовою постадійної еволюції є наявність групової та індивідуальної рефлексії. Тому вже на проектувальному етапі рефлексія є обов'язковою умовою представленої моделі, і вона передбачає оцінку ефективності спільного планування, всебічний аналіз позитивних та негативних аспектів здійснюваної продуктивної взаємодії, самокорекцію плану й ходу реалізації взаємодії (рис. 2).

Процесуальний компонент моделі продуктивної взаємодії визначає уявлення і наукове обґрунтування безпосередньої організації продуктивної взаємодії через головні лінії взаємодії, застосування різноманітних форм, методів і видів продуктивної взаємодії, забезпечення свободи вибору у цьому, надання допомоги у подоланні проблем-перешкод з боку вчителя на подолання цих проблем-перешкод учнем, встановлення взаємин взаєморозуміння, партнерства, кооперації й співробітництва.

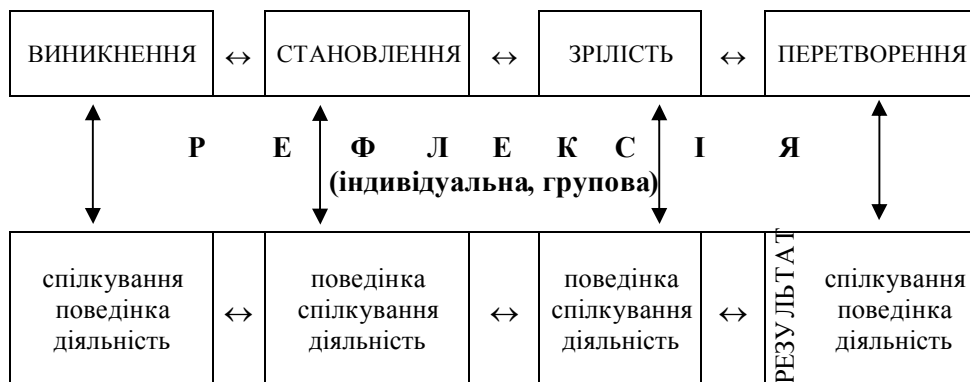


Рис. 2. Модель поетапної організації продуктивної міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу

Схематично складові процесуального компонента представлені нами у таблиці 3.

Організація продуктивної взаємодії у межах процесуального компонента представлена на рис. 1 моделі складається з двох частин (або векторів):

- 1) конкретний зміст навчального предмета або ж зміст освіти загалом;
- 2) зміст ціннісних установок міжкультурної взаємодії.

Таблиця 3.

Процесуальні компоненти моделі організації продуктивної міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу

ЛІНІЇ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Викладач ↔ студент 2. студент ↔ студент 3. Спільногрупове 4. З самим собою
ВИДИ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Міжособистісне ▪ Міжгрупове ▪ Міжіндивідуальне
ТИПИ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Опіка ▪ Наставництво ▪ Партнерство ▪ Співробітництво ▪ Співдружність ▪ Співтворчість
ФОРМИ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Загальногрупова ▪ Індивідуальна ▪ Діади ▪ Тріади
СПОСОБИ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Партнерство ▪ Договір ▪ Кооперація ▪ Діалог/полілог

МЕТОДИ	<ul style="list-style-type: none">▪ Мозковий штурм▪ Метод синектики▪ Метод морфологічного ящика▪ Метод рецензій▪ Метод нормотворчості▪ Ігрових ситуацій▪ Кольору▪ Трикрокове інтерв'ю▪ Мозаїка▪ Метод комісії▪ Метод суду
---------------	---

При цьому у ході навчальної взаємодії відзначається дія двох типів відношень: суб'єкт-суб'єктні, що характеризують зміст взаємодії між її учасниками, та суб'єкт-об'єктні, що стосуються характеру і змісту ставлення учнів до предмета діяльності.

Розглянемо ці типи відношень більш детально. Навчання як процес взаємодії суб'єктів освітнього процесу здійснюється на основі певного змісту навчання. Інтерпретація цього змісту як дидактично обробленого "згустку культури і науки" сьогодні загальноновизнане і не викликає суперечностей у науці та практиці педагогічної діяльності. Тому такі критерії відбору змісту навчання, як наукова об'єктивність, загальна значущість, міжпредметність та ін., якими має послуговуватися педагог, є цілком природними. Однак реальний зміст освіти не може бути зведений до фрагментів наукового знання, відображеного в навчальних підручниках, планах, програмах та ін. Необхідно володіти узагальненими знаннями, спроектованими на наявний особистісний і предметний досвід особистості. Отже, одночасно з конструюванням змісту навчання розгортається процес спільного оволодіння ним з боку студентів та педагога. Викладач вводить у зміст навчальної міжкультурної взаємодії поняття, факти, закони, методи, ціннісні орієнтації, стиль мислення, що фіксуються в знаках, символах, правилах мови науки, традиціях і положеннях культуризагальнолюдської та окремого регіону, країни, держави.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія згуртовує, а неможливість виключення з неї будь-кого змушує шукати шляхи продуктивної взаємодії. Різноманітні форми групової взаємодії можуть розрізнятися за:

- завданнями – ступенем її прийняття всіма членами групової взаємодії. Завдання має бути поставлене таким чином, щоб його неможливо було вирішити один без одного, тому відбувається кооперація індивідуальних завдань у загальногрупові;
- ресурсом – як суб'єктивно-особистісним, так і колективним, наявністю індивідуального навчально-предметного кейса,

заповненого індивідуальними програмами, текстами, інструкціями;

- результатом – продуктом групової взаємодії у вигляді захисту моделі, проекту, ідеї тощо.

Договір і кооперація виступають при цьому свого роду регламентаторами взаємодії на всіх її рівнях – спілкування, діяльності, поведінки, відношень і установок. Викладач, прагнучи підвищити ефективність навчання, поліпшити ставлення студентів до навчального предметного матеріалу, спонукати їх до глибшого осмислення змісту предмета, прагне змінити навчальну взаємодію, шукає нових, альтернативних шляхів її організації.

Рефлексивно-оцінний компонент представленої на рис. 1 моделі продуктивної взаємодії суб'єктів освітнього простору передбачає навчання студентів навичкам групової та індивідуально-особистісної взаємодії, оцінці й самооцінці результатів здійснюваної взаємодії, рефлексію особистісних, групових та діяльнісних перетворень. Специфіка цього компонента полягає в тому, що аналізу підлягає не лише якийсь матеріальний продукт у вигляді виконаної вправи, написаного оповідання чи твору, але й духовний – тобто ті зміни, що відбулися в кожному з учасників взаємодії в її ході (характер спілкування, поведінкові реакції, ціннісні орієнтації).

Саме тому систематична групова рефлексія набуває характеру визначальної, оскільки дає змогу членам групи вирішити, наскільки їм вдалося досягти поставленої мети, сформувані оптимальні групові відносини. При цьому самі учні виявляють, які саме з дій макрогрупи є дійсно ефективними, а які не зовсім; приймають рішення, які саме з дій варто активно використовувати в подальшому, які – вдосконалити, а від яких – відмовитися.

Мета групової рефлексії – вносити доцільні зміни в навчальну взаємодію, в тому числі й міжкультурну, усувати виникаючі бар'єри, сприяти вдосконаленню навичок спільної діяльності усіх членів групи, поза залежністю їх від національно-культурних пріоритетів.

Завдання групової рефлексії у навчальній міжкультурній взаємодії:

- 1) концентрувати увагу групи на побудові позитивно-розвивальних і взаємозбагачувальних відносин між її членами;
- 2) допомагати кожному засвоїти навички групової роботи;
- 3) надавати кожному можливість зворотного зв'язку з усіма членами групи;
- 4) бути засобом фіксації успіхів групи загалом і її окремих членів;
- 5) заохочувати позитивні тенденції в роботі й поведінці.

Однак для успішності рефлексії необхідно дотримуватись певних умов, а саме: виділяти для неї достатньо часу в ході навчальної

взаємодії; чітко формулювати очікування стосовно рефлексії; розвивати навички групової роботи; звертати увагу на позитивні зрушення в діяльності групи та всіх учасників взаємодії.

Таким чином, перспективи розвитку педагогічної освіти та післядипломної професійної освіти в Україні потребують розробки нової інтегральної науки андрагогіки – освіти дорослих. Андрагогічна модель сприяє формуванню особистості педагога, здатного до творчості і самореалізації своїх можливостей та до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього простору. До подальших досліджень з цієї проблематики вважаємо за необхідне впроваджувати у навчальний процес загальноосвітньої та вищої школи запропоновану андрагогічну модель навчання та модель організації продуктивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Список використаних джерел та літератури

1. Сігаєва Л. Психолого-педагогічні проблеми освіти дорослих у контексті неперервного навчання // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2007. – Вип. 1-2. – С. 175-184.
2. Сігаєва Л. Освіта дорослих як чинник соціального захисту особистості // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2005. – Вип. 2. – С. 167-171.
3. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України, головний редактор В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Змеев С.И. Андрагогика: стапновление и пути развития // Педагогика – М., 1995. – № 2. – С. 64-67.
5. Дзежговська І. Навчання вчителів (Пер. з польської К. Корсак). – Львів: Літопис, 2002. – 173 с.
6. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 242 с.
7. Вакуленко В.М. Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії (порівняльний аналіз): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Луганськ, 2008. – 561 с.
8. Agenda for the Future of Adult Learning // Fifth International Conference on Adult Education/ Hamburg 14-18 July 1997. – 15 p.
9. Воскресенский В.И. Вопросы реализации модели выпускника университета в образовательном стандарте специальности // Кафедра – ключевое звено качества университетского образования: Материалы науч.-метод. семинара / Белорус. гос. ун-т; под общ. ред. О.Я. Яновского. – Минск: БГУ, 2005. – С. 40-43.
10. Система высшего образования и образовательные стандарты в Украине: аналит. докл. – М.: Исследоват. центр проблем качества подгот. специалистов, 2006. – 96 с.

Jaksa N.W. Zasady andragogiczne przygotowania zawodowego przyszłego pedagoga do realizacji międzykulturalnego współżalania podmiotów procesu edukacyjnego.

W artykule zostały przedstawione nowe wymagania do kadr pedagogicznych w warunkach nieprzerwanej edukacji zawodowej w rejonach polikulturalnych Ukrainy. Została wyznaczona istota jakości edukacji jako kategorii społecznej. Zostały określone kluczowe kryteria oraz główne wskaźniki, które będą tworzyć podstawę normatywną standardyzacji przy przejściu od analizy problemu jakości edukacji do wypracowania standardu jakości. Została uzasadniona celowość kształtowania u przyszłego pedagoga kompetencji międzykulturalnej, co jest składnikiem kompetencji zawodowo-pedagogicznej.

Yaksa N.V. The Andragogic Bases of the Future Teacher's Professional Preparation to the Educational Process Subjects' Intercultural Interaction.

The article presents the new demands to the pedagogical stuff in the conditions of the modern socially-educational situation in the polycultural regions of Ukraine. The essence of the education quality as a social category is defined. The key criteria and the main data that will create a new base while shifting from education quality analysys to the quality standard working out are singled out. The expediency of the future teacher's intercultural competence formation which is the part of the professionally-pedagogic competence is grounded.